Julio Sanz Iglesias

ESTUDIO DE LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

1 · · · Introducción

El trabajo que presento sintetiza algunos aspectos de una investigación realizada con dos grupos de estudiantes de último curso de carrera en Dublin City University. En este estudio se compara el uso de estrategias de los dos grupos cuando realizan una traducción de su L1 (inglés) a su L2 (español). Ambos grupos se diferenciaban en el tiempo que llevaban estudiando español. Uno de los grupos lo venía haciendo desde la enseñanza secundaria mientras que el otro había comenzado a hacerlo en la universidad. Por motivos prácticos se llamó al primer grupo "intermedio" y al segundo "principiantes".

El objetivo del estudio es investigar y examinar las diferencias existentes entre los dos grupos en el proceso de traducción escrita. La investigación se centró, más concretamente, en dos hipótesis de trabajo que hacen relación a dichas diferencias. La primera hipótesis formula que los alumnos que llevan más tiempo estudiando español (grupo "intermedio") dedicarán *más tiempo y atención al uso de las habilidades metacognitivas*, estrategias metacognitivas o estrategias reguladoras (Wenden, 1987), mientras realizan las mismas tareas de traducción que el grupo de "principiantes". La segunda hipótesis plantea que los alumnos "principiantes", que han estudiado el idioma durante menos tiempo, prestarán más atención a los aspectos léxico-gramaticales del texto y, por tanto, menos atención a las estrategias metacognitivas.

En primer lugar describiré el marco del estudio y las razones que motivaron su realización. A continuación haré alusión a algunos conceptos clave en que se fundamenta el estudio. Por último me referiré al estudio en sí y a algunas de sus conclusiones e implicaciones pedagógicas.

2 · · · Marco y razón del estudio

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque que pone de relieve los procesos cognitivos con los que procesamos la información. Nuestros procesos cognitivos poseen dos características importantes (Siegler, 1991: 62): por un lado, la limitación tanto en la cantidad de información a la que pueden prestar atención simultáneamente como en la velocidad con la que pueden procesar dicha información. Por otro lado, la flexibilidad con la que estos procesos se pueden adaptar a las circunstancias, objetivos y exigencias cambiantes de las tareas. Como profesor, había notado que surgían diferencias en las traducciones de ambos grupos. Había observado asimismo que, por ejemplo, algunos

ASELE. Actas XI (2000). JULIO SANZ IGLESIAS. Estudio de las habilidades metacognitivas en...
Centro Virtual Cervantes

estudiantes comenzaban a hacer la traducción sin leer el texto de L1; otros, cuando se encontraban con un término para el que no conocían el equivalente español, simplemente acudían al diccionario o dejaban un espacio en blanco. Otros estudiantes no releían, revisaban o comprobaban sus traducciones o se preocupaban demasiado por aquellos términos que desconocían en español.

Se ha sugerido que los buenos aprendices de idiomas son activos en su proceso de aprendizaje (Reiss, 1985). Vann y Abraham (1990), en cambio, insisten en que aquellos aprendices de idiomas que muestran tener menos éxito no son inactivos sino que, por el contrario, tanto los aprendices exitosos como los menos exitosos utilizan un repertorio similar de estrategias. Parece que la diferencia reside en que los aprendices de lenguas que son menos exitosos carecen de aquellos procesos que les permitirían evaluar la tarea y utilizar las estrategias necesarias para su realización (op. cit., 1990: 191).

3 ··· Traducción a una L2

El presente estudio se llevó a cabo con la colaboración de estudiantes que realizaban tareas de traducción de su L1 (inglés) a su L2 (español). Traducir a una L1 es diferente a hacerlo a una lengua L2. Al igual que señala Campbell (1998: 1), para el presente estudio los problemas de traducción a una L2 aparecen contemplados en un doble marco:

a) El marco de la adquisición de una L2 (en nuestro caso concreto el traductor a la L2 es un aprendiz de dicha lengua).

b) El marco de la interlengua: las traducciones de los estudiantes a la L2 representan una etapa en la adquisición de la lengua y no un producto imperfecto.

4 ··· Metacognición y estrategias metacognitivas

Hemos de tener presente que la traducción escrita requiere tanto habilidades comunicativas como metalingüísticas (Malakoff & Hakuta, 1991). Es decir, por una parte, estrategias o habilidades necesarias para solucionar las dificultades lingüísticas y, por otra, estrategias metacognitivas para supervisar la realización de la tarea. Examinar las estrategias metacognitivas fue importante para el estudio. Era importante para los estudiantes universitarios hacer las cosas correctamente, planificar, controlar, evaluar y reflexionar sobre lo que hacían. Todas estas nociones (reflexionar, planificar, controlar y evaluar) nos hacen pensar en diferentes niveles de "conciencia" [1] por parte de estos estudiantes en las tareas que realizan.

La noción de "conciencia" es importante para nuestro caso porque aglutina conceptos relacionados tales como atención, memoria corta, procesamiento automático o procesamiento controlado, y procesamiento paralelo o procesamiento en serie (Schmidt, 1990: 131). Atención, concienciación y reflexión constituyen los factores fundamentales de una parte esencial de nuestro estudio: las habilidades metacognitivas o autorreguladoras. Dichas habilidades se encuadran en el marco más amplio de la metacognición.

ASELE. Actas XI (2000). JULIO SANZ IGLESIAS. Estudio de las habilidades metacognitivas en...
Centro Virtual Cervantes

Ésta se podría definir de varias maneras pero baste simplemente destacar como sus dos aspectos básicos el auto-conocimiento y el autocontrol (Flavell, 1976: 232).

5 ··· Memoria y atención

Como ya he señalado anteriormente, memoria y atención se relacionan. Ambas nociones son importantes en el presente estudio. El estudio se basa en la realización de dos tareas de traducción a la L2. No es mi intención reducir exclusivamente el proceso de traducción al procesamiento de información que se realiza por medio de procesos en nuestra memoria corta y nuestra memoria larga (Bell, 1991: 44) pero sí destacar su importancia en el estudio que presento.

A la tradicional distinción de memoria corta y memoria larga debemos añadir el concepto de memoria activa (Sternberg, 1996: 228 y ss.). Dicha memoria retiene únicamente aquella parte de nuestra memoria larga que ha sido activada y transfiere dichos elementos activados dentro y fuera de nuestra memoria corta. Metafóricamente podemos comparar la memoria activa con el bibliotecario y la memoria larga con la biblioteca (Bors y McLeod, 1996: 421). Nuestra capacidad de memoria activa es limitada (ibíd.). Esta noción de memoria activa es importante para nuestro estudio puesto que los dos grupos van a ver su memoria activa sometida a diferentes exigencias al realizar las operaciones mentales que las tareas les exigen. Como consecuencia de las exigencias de dichas tareas, algunos aprendices (especialmente los del grupo de "principiantes") van a tener una mayor carga cognitiva sobre su memoria activa. Ello podría tener como resultado que este grupo pueda hacer cosas de manera diferente al grupo de "intermedio", que domina más la L2 y tendría una menor carga cognitiva proveniente de las exigencias del texto.

En el presente estudio los aprendices se ven obligados a dos tipos de operaciones mentales. De alguna manera estas dos operaciones podrían considerarse dos tareas diferentes que requieren exigencias diferentes y han de realizarse, hasta cierto punto, de forma independiente. Estas dos operaciones se alternarían durante la realización de la tarea y, en algunos aspectos, nuestra mente sería como un ordenador (Pashler y Johnston, 1998: 185) que retiene una importante cantidad de información en una memoria transitoria y alterna rápidamente diferentes tareas.

Como ya he señalado anteriormente, podríamos encontrar diferentes niveles de "conciencia" en los aprendices que realizan tareas lingüísticas. Algunos de sus procesos cognitivos pueden realizarse más automáticamente que otros y conllevan menos exigencias de atención. En nuestro estudio los aprendices muestran niveles de atención diversos. Bien es sabido que nuestra capacidad de atención no es siempre constante. Entre las diferentes nociones que se manejan al tratar de la capacidad de atención se encuentra la de "atención dividida" (Sternberg, 1996: 82 y ss.). Para nuestro caso, esta noción es la más relevante. Se refiere a casos en los que nuestro sistema de atención debe realizar dos o más tareas diferentes al mismo tiempo. Como consecuencia, necesitaríamos destinar diferentes recursos de atención a coordinar la realización de más de una tarea al mismo tiempo.

ASELE. Actas XI (2000). JULIO SANZ IGLESIAS. Estudio de las habilidades metacognitivas en...
Centro Virtual Cervantes

Esto es precisamente lo que les sucede a los aprendices del presente estudio. Por un lado, han de dedicar atención tanto al texto en L1 como al texto en L2. Por el otro, han de distanciarse de los textos y planificar, controlar, evaluar y coordinar el proceso.

Podemos suponer, en consecuencia, que las exigencias a las que las memorias activas de los dos grupos se verán sometidas van a ser diferentes. Asimismo, podemos pensar que los aprendices del grupo "intermedio", que dominan más la L2, realizarán la tarea lingüística de manera más automática. Por consiguiente, su memoria activa no soportará tantas exigencias provenientes de los aspectos lingüísticos de la tarea. Por el contrario, los estudiantes del grupo de "principiantes", se verán sometidos a una mayor carga cognitiva proveniente de las exigencias lingüísticas de las tareas de traducción. Ello podría disminuir su capacidad de distanciarse de los aspectos lingüísticos de las tareas y reflexionar en lo que hacen y en cómo lo hacen.

Tras estas consideraciones teóricas pasaré ahora a describir el estudio, su metodología y el análisis de algunos de sus datos.

6 ··· Contexto y metodología del estudio

Los sujetos que participaron en el estudio eran 10 estudiantes de cuarto curso de Marketing e Idiomas en Dublin City University. Seis de ellos comenzaron a estudiar español en la universidad (sujetos 1, 2, 3, 4, 5, 6). Los otros cuatro (sujetos 7, 8, 9, 10) ya habían estudiado español durante, al menos, 5 años antes de ingresar en la universidad.

Los sujetos tradujeron 2 textos de su L1 (inglés) a la L2 (español). Los textos fueron tomados de dos periódicos. El primer texto versaba sobre marketing y el segundo sobre economía. La metodología utilizada para el estudio ha sido la llamada "think-aloud". Los sujetos dicen lo que hacen y piensan al mismo tiempo que realizan la tarea escrita. Todo ello se grabó y se transcribió. A partir del análisis de las transcripciones se obtuvieron dos taxonomías:

1. Estrategias utilizadas para la solución de problemas léxico-gramaticales.
2. Estrategias de autorregulación que muestran la coordinación del proceso.

Las traducciones de los sujetos fueron corregidas por dos examinadores; aunque los sujetos no tenían un tiempo limitado para la realización de las traducciones, el tiempo empleado se anotó ya que ello podría ser un aspecto importante para analizar la impulsividad y reflexión de los sujetos. Aunque, por limitaciones de tiempo y espacio, no podremos analizar este aspecto del estudio, creemos que la capacidad de reflexión es un aspecto clave en la habilidad metalingüística y está relacionada con la utilización de estrategias metacognitivas (Ridley, 1997: 206).

7 ··· Análisis de los datos

Tras analizar y clasificar los comentarios de los sujetos, los tipos de estrategias y la frecuencia de su utilización se plasmaron en diferentes cuadros. En el presente trabajo se

ASELE. Actas XI (2000). JULIO SANZ IGLESIAS. Estudio de las habilidades metacognitivas en...

Centro Virtual Cervantes

presentan cuatro cuadros. Hay más datos disponibles que, por las limitaciones del trabajo, no es posible presentar (tiempo empleado por los sujetos, resultado de las traducciones, etc.). En los cuadros 1 y 2 se muestran las estrategias empleadas para solucionar los problemas encontrados por los sujetos. Las cifras en dichos cuadros expresan el porcentaje sobre el total de problemas con que tropiezan los sujetos. En los cuadros 3 y 4 se muestran las estrategias de autorregulación. Las cifras representan el número de veces que cada sujeto utiliza las estrategias.

7.1···Comparación de la utilización de estrategias de los dos grupos

Del análisis y comparación de los datos aparecen varias tendencias en la manera en que ambos grupos resuelven los problemas que se les plantean. De la cifra total de problemas que encuentran los sujetos no se puede concluir que el grupo de "principiantes" tenga más problemas. Ahora bien, los sujetos del grupo de "intermedio" muestran una mayor variedad de estrategias, especialmente en lo que se refiere a la solución de problemas léxicos.

Destaca el hecho de que ninguno de los sujetos de "principiantes" (en las dos tareas) soluciona sus problemas léxicos por medio de inferencia o razonamiento, es decir, utilizando el contexto u otro tipo de conocimiento.

Otro rasgo significativo es que los sujetos del grupo de "principiantes" utilizan con muchísima frecuencia el diccionario para solucionar sus problemas léxicos.

Por último, donde las diferencias entre los dos grupos parecen ser más significativas es en las estrategias de autorregulación. El análisis de los datos muestra que, en general, los sujetos del grupo de "intermedio" planifican, controlan y revisan más que los del grupo de "principiantes". Los sujetos del grupo de "principiantes" también muestran estrategias de control. No obstante, a excepción del sujeto 3, no formulan ningún plan para completar las traducciones.

El análisis de los datos apunta hacia el hecho de que los sujetos del grupo de "principiantes" tienen más dificultades para utilizar estrategias metacognitivas debido, quizás, a que los aspectos léxico-gramaticales de la tarea suponen una gran carga cognitiva para ellos. Ahora bien, ello no quiere decir que los sujetos que encontraron más problemas tardaron más en procesar el texto. Por el contrario, los datos nos mostraron que los sujetos con más problemas (y que no realizaron una buenas traducciones) tardaron menos en hacerlas. Este aspecto de la impulsividad/reflexión es importante y posee implicaciones pedagógicas.

7.2···Algunas implicaciones pedagógicas del estudio

De los resultados del estudio se desprenden algunas conclusiones importantes para los docentes. La primera de ellas es la necesidad de fomentar la autorreflexión y las habilidades metacognitivas entre los estudiantes. La razón es bien sencilla: los estudiantes que reflexionan sobre su aprendizaje pueden ser más autónomos y responsables de dicho

ASELE. Actas XI (2000). JULIO SANZ IGLESIAS. Estudio de las habilidades metacognitivas en...
Centro Virtual Cervantes

aprendizaje. La importancia de la capacidad de "distanciamiento" del proceso de aprendizaje y de reflexionar sobre él constituyen un elemento clave en la autonomía del aprendizaje (Little, 1991: 4).

Otra implicación pedagógica importante es que los principiantes, cuya capacidad de atención se centra más en la solución de problemas léxico-gramaticales, necesitan mejorar su habilidad para seleccionar y controlar su uso de estrategias. Si deseamos ayudar a los estudiantes en el uso de estrategias y habilidades, es quizás mejor hacerlo centrándose en tareas concretas. La razón para ello es que las estrategias son procesos internos que surgen como respuesta a tareas determinadas (Ridley, 1997: 50). Además, es preciso tener presente que las estrategias son peculiares al individuo y se manifiestan de maneras diversas que dependen del esfuerzo mental de los individuos, de su motivación y de otros factores de tipo emocional que surgen como respuesta a una tarea concreta (ibid.). De ahí que el desarrollo de las habilidades metacognitivas pueda realizarse mejor de la manera siguiente:

a) A través de la práctica (mostrando a los aprendices cómo hacerlo).

b) A través del trabajo de colaboración (docente y aprendices o aprendices entre sí).

c) Concienciando a los aprendices de la necesidad de tales habilidades metacognitivas en lugar de centrarse en una enseñanza explícita de estrategias que contempla a estas como entidades que existen por separado.

8 ··· Conclusión

Dos son los puntos principales que se desprenden del análisis de los datos del presente estudio. En primer lugar, se observa que los estudiantes que llevaban más tiempo aprendiendo español muestran una mayor variedad de estrategias para solucionar los problemas léxicos. En segundo lugar, se puede apreciar una diferencia significativa en el uso de estrategias metacognitivas por parte de los dos grupos. Ahora bien, tales diferencias, aunque parecen importantes, no pueden atribuirse exclusivamente al tiempo que los estudiantes llevan aprendiendo la lengua. Un estudio longitudinal podría, quizás, aclararnos más este aspecto.

ASELE. Actas XI (2000). JULIO SANZ IGLESIAS. Estudio de las habilidades metacognitivas en...

Centro Virtual Cervantes

ANEXO

Cuadro 1. Principiantes. Solución de problemas. El uso de estas estrategias aparece expresado como porcentaje sobre la cantidad total de problemas de cada sujeto en las dos tareas.

Cuadro 1. Principiantes						
Taxonomía 1: estrategias de solución de problemas	suj.1	suj.2	suj.3	suj.4	suj.5	suj.6
1.Solución de problemas léxicos utilizando el diccionario:						
a) sección L1	78,8	68,2	69	46,8	51,8	65,1
b) sección L2	2,1	—	—	—	1,1	—
c) recordar/adivinar + diccionario	5,4	2,2	3,7	1,6	10,8	4,9
2. Solución de problemas léxicos sin utilizar el diccionario:						
a) abandono temporal	—	—	—	—	1,1	—
b) inferir o razonar	—	—	—	—	—	—
c) recordar	4,3	8,4	16,1	11,8	8,8	2,3
d) aproximación:						
sinónimo L1	1	2,2	—	5	—	7,6
sinónimo L2	—	—	—	—	2,4	—
paráfrasis L1	1	10	—	4,8	2,2	—
paráfrasis L2	—	—	—	5	1,3	—
e) fragmentar frases L1 en pequeños segmentos	—	—	—	—	—	—
f) crear nuevo término (conocimiento L2)	—	—	—	—	—	—
g) solución a partir del conocimiento otro idioma (Ln)	—	—	—	—	—	—
3. Solución de problemas morfosint. con diccionario	5,8	3,2	9,2	3,3	4,5	15
4. Solución de problemas morfosint. sin diccionario:						
a) recordar/repetir	1	5,4	1,8	18	8,5	10,2
b) razonar	—	—	—	3,3	1,3	2,3
TOTAL DE PROBLEMAS	80	53	34	59	81	40

Cuadro 2. Intermedio. Solución de problemas. El uso de estas estrategias aparece expresado como porcentaje de la cantidad total de problemas de cada sujeto en las dos tareas.

Cuadro 2. Intermedio.				
Taxonomía 1: estrategias de solución de problemas	suj.7	suj.8	suj.9	suj.10
1. Solución de problemas léxicos utilizando el diccionario:				
a) sección L1	50	19,8	35,8	40,7
b) sección L2	—	1,5	1,9	4,1
c) recordar/adivinar + diccionario	6	9	13	28,12

ASELE. Actas XI (2000). JULIO SANZ IGLESIAS. Estudio de las habilidades metacognitivas en...
Centro Virtual Cervantes

2. Solución de problemas léxicos sin utilizar el diccionario:				
a) abandono temporal	—	3,1	1,8	1,2
b) inferir o razonar	—	4,5	1,8	8,6
c) recordar	8,1	4,5	5,7	5,3
d) aproximación: sinónimo L1	2	18,2	1,8	4,1
sinónimo L2	—	4,6	3,7	—
paráfrasis L1	6	10,2	1,8	—
paráfrasis L2	2	8,9	3,9	—
e) fragmentar frases L1 en pequeños segmentos	—	—	5,6	—
f) crear nuevo término (conocimiento L2)	—	—	1,9	—
g) solución a partir del conocimiento otro idioma (Ln)	—	1,5	—	—
3. Solución de problemas morfosint. con diccionario	2	1,4	1,8	1,2
4. Solución de problemas morfosint. sin diccionario:				
a) recordar/repetir	18,5	10,6	13,3	9,1
b) razonar	4	4,4	7,7	2,9
TOTAL DE PROBLEMAS	**49**	**66**	**53**	**70**

Cuadro 3. Estrategias de autorregulación utilizadas por el grupo de principiantes. Se muestra el total del número de veces que se utilizan conjuntamente en las dos tareas.

Cuadro 3. Principiantes						
Taxonomía 2: estrategias de autorregulación	**suj.1**	**suj.2**	**suj.3**	**suj.4**	**suj.5**	**suj.6**
1. Planificar: a) formular un plan	—	—	2	—	—	—
b) leer el texto L1	2	2	2	2	2	2
2. Control gramatical:						
a) ortografía/deletreo/puntuación	—	1	1	2	—	2
b) formulación regla gramatical	—	3	—	2	—	2
3. Control léxico-semántico:						
a) atención en corrección semántica de L2	2	1	2	—	6	1
b) atención en consideración de dos soluciones léxicas	1	3	4	—	1	2
4. Evaluación:						
a) evaluación propia traducción	3	4	2	3	2	2
b) evaluación del texto L1	—	2	1	—	1	2
c) evaluación dificultad tarea/texto L1	—	3	2	—	2	2
5.Revisar, comprobar, editar:						
a) releer la traducción	1	2	2	2	1	2
b) comprobar la traducción	2	1	—	3	—	—
c) sujeto cambia lo considerado incorrecto o inapropiado	1	1	—	2	4	3
6. Auto-atención:	—	9	16	4	13	20

Centro Virtual Cervantes

Cuadro 4. Estrategias de autorregulación utilizadas por el grupo intermedio. Se muestra el total del número de veces que se utilizan conjuntamente en las dos tareas.

Cuadro 4. Intermedio				
Taxonomía 2: estrategias de autorregulación	suj.7	suj.8	suj.9	suj.10
1. Planificar: a) formular un plan	2	2	2	2
b) leer el texto L1	2	5	2	3
2. Control gramatical:				
a) ortografía/deletreo/puntuación	1	4	3	6
b) formulación regla gramatical	4	4	6	2
3. Control léxico-semántico:				
a) atención en corrección semántica de L2	—	1	1	9
b)atención en consideración de dos soluciones léxicas	—	2	2	4
4. Evaluación:				
a) evaluación propia traducción	3	5	8	5
b) evaluación del texto L1	1	2	5	4
c) evaluación dificultad tarea o del texto L1	—	1	3	5
5. Revisar, comprobar, editar:				
a) releer la traducción	3	9	8	1
b) comprobar la traducción	5	8	5	2
c) sujeto cambia lo considerado incorrecto o inapropiado	5	2	8	—
6. Auto-atención:	15	6	9	12

NOTAS

[1] He traducido el término "consciousness" por "conciencia".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bell, R. T. (1991): *Translation and Translating: Theory and Practice.* London, Longman.

Bors, D. A. y C. M. MacLeod (1996): "Individual Differences in Memory", en Bjork E.L. y R.A. Bjork (eds.): *Memory.* London, Academic Press, 411-441.

Campbell, S. (1998): *Translation into the Second Language,* London, Longman.

Flavell, J. (1976): "Metacognitive Aspects of Problem Solving", en B. Resnick (ed.): *The Nature of Intelligence,* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 231-235.

Little, D. (1991): Learner Autonomy: Definitions, issues and problems, Dublin, Authentik.

ASELE. Actas XI (2000). JULIO SANZ IGLESIAS. Estudio de las habilidades metacognitivas en...
Centro Virtual Cervantes

Malakoff, M. y K. Hakuta (1991): "Translation Skill and Metalinguistic Awareness in Bilinguals", en E. Bialystok (ed.): *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press, 141-166.

Pashler, H. y J. C. Johnston (1998): "Attentional Limitation in Dual-task Performance", en Pashler, H. (ed.): *Attention*. Hove, Psychology Press, 155-189.

Reiss, M. (1985): "The good language learner: another look", *Canadian Modern Language Review*, 41, 511-523.

Ridley, J. (1997): *Reflection and Strategies in foreign Language Learning: a study of four university-level ab-initio learners of German*. Frankfurt/Main, Peter Lang.

Schmidt, R. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 11, 2, 129-158.

Siegler, R. S. (1991): *Children's Thinking*, New Jersey, Prentice Hall.

Sternberg, R. J. (1996): *Cognitive Psychology*. Orlando: Harcourt Brace College.

Vann, R. J. y R. G. Abraham (1990): "Strategies of Unsuccessful Language Learners", *TESOL Quaterly* 24, 2, 177-198.

Wenden, A. L. (1987): "Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Abilities of L2 Learners", *Language Learning*, 37, 1, 573-597.

ASELE. Actas XI (2000). JULIO SANZ IGLESIAS. Estudio de las habilidades metacognitivas en...

Centro Virtual Cervantes